

論文

日本の「戦術学習」におけるドリルゲームとタスクゲームの意味

濱田 敦志

The Meaning of The Drill Game and The Task Game in "The Tactics Learning" of Japan

HAMADA Atsushi

要 旨

イギリスのTeaching Games for UnderstandingやアメリカのTactical Games Approachでは、ゲーム中心に授業が行われ、ゲーム理解や戦術的気づきのための発問や修正ゲームの開発に視点が当てられている。日本の戦術学習では、「技術練習（ドリル）→戦術的課題の練習（タスク）→ルールを修正した試合（ゲーム）」といった手順で進められている。また、下位教材の開発に力が注がれ、ゲーム理解や戦術的気づきへの視点が薄い。学習者がアクティブに学んでいくためには、ゲーム理解からドリルやタスクの必要感を醸成し、意味のある課題解決への授業デザインが不可欠である。日本の戦術学習の授業の流れを再考する必要があるのではないだろうか。

キーワード

戦術学習 ドリルゲーム タスクゲーム アクティブ・ラーニング

目 次

- I. 問題の所在
- II. イギリスにおけるボールゲーム指導
- III. アメリカにおけるボールゲーム指導
- IV. 日本におけるボールゲーム指導の現状
- V. まとめ
- VI. 今後の課題

注

文献

I. 問題の所在

筆者は中学校の体育教師とバットレスベースボールゲーム^{注1}の授業を考案し、中学2年生で授業展開をした。その成果を学会で発表をしたが、会場から、バットレスベースボールはタスクゲームではないかという質問があった。筆者はバットレスベースボールもメインゲームであると捉えていたため、日本の戦術学習におけるドリルゲームとタスクゲームにどのような意味があり、その違いが何かを調査する必要が生じた。

ボールゲームの指導は、1982年イギリスのBunker and Thorpeが提唱した理論であるTeaching Games for Understanding (TGfU)が大きな転換期となる。

その後、TGfUの理論はアメリカにわたり、GriffinらによってTactical Games Approach (TGA)としてまとめられ、高橋・岡出によって日本に「戦術アプローチ」として紹介された¹⁾。

TGfUもTGAも「ゲーム→練習→ゲーム」の流れで、ゲーム中心に展開されているが、日本の戦術学習では、ドリルゲームとタスクゲームという「技術練習」が授業の前半に位置づけられ、メインゲームの時間を少なくしており、欧米の学習スタイルとは異なる展開となっている。

なぜ、このような違いが生じたのか、また日本におけるドリルゲームとタスクゲームの意味を考察し、授業デザインの方向性を検討する。

II. イギリスにおけるボールゲーム指導

1. Teaching Games for Understanding (TGfU)

戦後のイギリスの中等学校では、体育科の授業の内容の多くを競争的な球技が占めていた。1980年代になり学校で指導する球技で何を教え

るのかという問題点が指摘されるようになった²⁾。

TGfUとは、1982年にイギリスのBunker and Thorpeが提唱した理論である。彼らは、技術指導中心のボールゲームの指導に警鐘を鳴らし、学習者中心のTeaching Games for Understanding (TGfU)を提唱した。この考え方は、従来の指導法を批判的に捉え、学習者の“なぜ”を喚起する前に、“どうやって”というゲームの競争方法を先取りしすぎたとしている。そして、学習者がゲームと練習を繰り返しながらゲームを理解し(Game appreciation)、戦術的気づき(Tactical awareness)をなし、状況に合わせた適切な判断(Making appropriate decisions)、スキル行使(Skill execution)、パフォーマンス(Performance)へと結びつけるモデルを示した³⁾(図1)。

TGfUのカリキュラム開発としての成果は、次の3点にあると思われる。

- 1) 球技の授業で教える内容の改善
- 2) 球技の授業で学ぶ子どもの学習形態の提案
- 3) カリキュラム開発に参加した教師の成長

第1の成果は、動作技術(techniques)を反復練習するよりも、球技特有の戦術的内容(tactical considerations)をまず先に教えるべきだという提案に集約される⁴⁾。

戦術的内容を教えるためには、各球技がどのような戦術をもっているのかの整理が必要となる。Almondは、従来の区分を批判的に吟味しつつ、球技を①Invasion ②Net/Wall ③Fielding/Run Scoring ④Targetの4つに区分し、どれか1つにかたよることなく4つの区分からそれぞれ1つの種目を選んで教えることを提案した⁵⁾。

Thorpeらはその球技の教材化の手続きの理論化を試みた⁶⁾(図2)。ゲームとは何かを理解させることを意識したものであり、ゲームの学習内容を技術ベースから認識ベースに移行させるものであった⁷⁾。

すべての子どもたちが動作技術につまずくことなく戦術的内容を理解できるように、競技ス

ポーツのルールや用具、コート等を改変して、新たなゲーム教材をつくりだすことが教師の仕事として要求された⁸⁾。

教材づくり理論では、“ミニゲームの礼賛者ではない”とミニゲーム批判をしつつ、教師に戦術的思考(tactical consideration)の幅を広げるゲームを生み出すこと並びにそれら修正ゲームを本

来のゲーム(full games)と類似したものに仕上げる力量が求められることになった⁹⁾。

教師の成長に関しては、継続的な教師との共同研究であるアクションリサーチを組織した。教師は「研究者としての教師」(the teacher as researcher)であり対等のパートナーとして参加し、省察と対話を繰り返していった¹⁰⁾。

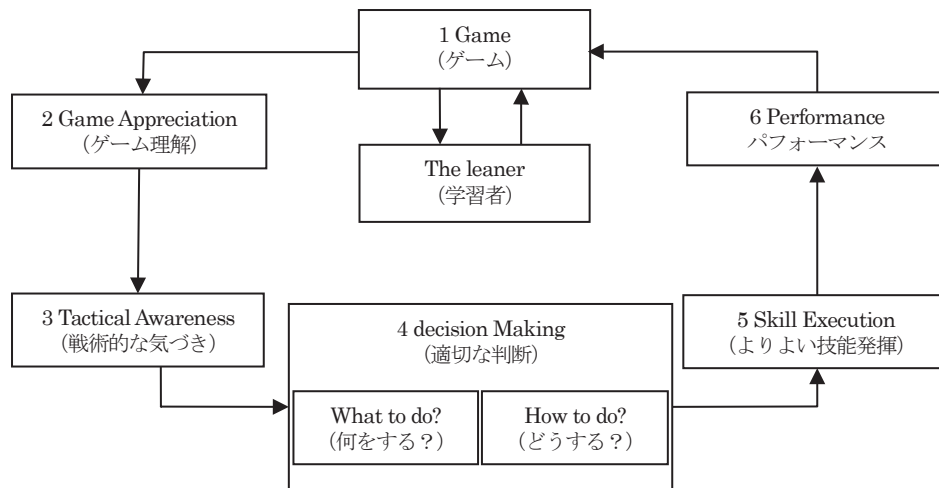
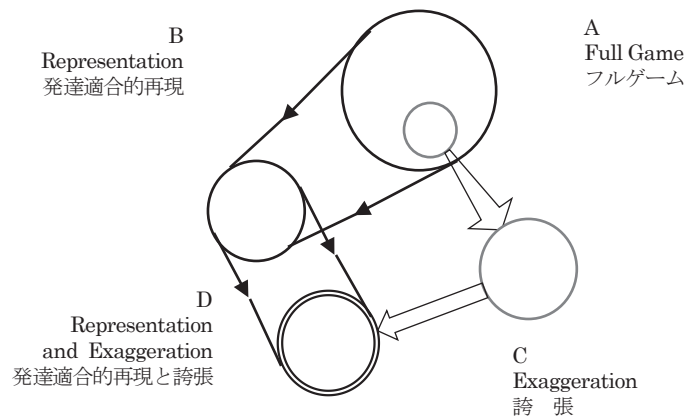


図1. Teaching Games for Understanding Model (Bunker & Thorpe 1982, p.5)



- A. 通常の球技：一貫した運動技能と戦術をすべて備えた大人によってプレイされる球技。例えばテニスのダブルス。
- B. 代理：大人の球技の持つ戦術的な複雑性をほとんど保存しているが、年少者の運動技能や身体的限界によって持ち出される問題を軽減している球技。例えば、ショートテニスのダブルス。
- C. 誇張：通常の球技の初歩的なルールを保存しているが、課題となる戦術的な問題を誇張するために修正されている球技。例えば、横の均衡を獲得する必要性を誇張したダブルスのコートを使ったシングルのテニス。
- D. 年少者の導入段階でのほとんどの場合で、BとCの両方が操作されているであろう。運動技能の制限が見られるし、戦術的な課題が単純化されているに違いない。例えば、Cと同じ課題を誇張した幅広のコートでショートテニスをするなど。

図2. ゲーム修正の理論 (Thorpeら 1986, p.166)

2. TGfUの授業の実際

実際の授業では、単にゲームを行わせているわけではない。教材に規定された発問が教師から投げかけられている。それは子どもたちの戦術的な気づきを向上させるための手立てであると同時に、技術学習の必要性を認識させるための手立てでもある。

TGfUでは、技術は基本的には個別に指導されている。例えば、TGfUで行った授業のビデオ分析では、次の手続きが抽出され、紹介されている。

- 1) 検討課題を確定する。
- 2) 適切なゲームの形態を設定する。
- 3) プレイを観察する(マネージメント)。
- 4) 戦術的な課題とその解決策は何かを検討する。
- 5) プレイを観察する。
- 6) 理解を促すために介入する(必要ならば)。
- 7) プレイを観察する。
- 8) 技能を向上させるために介入する(必要ならば)。
- 9) プレイを観察し、最終的なパフォーマンスを評価する。

技術練習を授業案に明確に位置づけた例もみられる。例えば、女子にネットボールを実施する際の授業案として、次の案が紹介されている。

- 1) 身体的なウォームアップ(あらゆる観点からのフットワーク)。ボールを用いてのウォームアップ(反応時間練習、ボール慣れ、キャッチング、スローイング、シュート等)。
- 2) ゲームあるいはミニゲーム(選択した戦術の導入並びに発展)。
- 3) 技術の選択と練習(例えば、インターセプトの技術、キャッチングの技術)。
- 4) 最後のゲーム(あるいはミニゲーム)。選択した技術の発展並びに強化。

技術は、常にゲームのコンテキスト内で教師によって必要に応じて教えられるという¹¹⁾。

ここでのゲームが本来のゲーム(full game)ではないことは分かるが、どの程度修正されたゲー

ムなのだろうか。

岡出・吉永(2000)は、ゾーンディフェンスを教えるスキットルボールとマンツーマンディフェンスを教えるラインボールの教材を例示しているが¹²⁾、複雑なルールをそぎ落とし、コート of 広さを誇張し、ゴールの方法を変えることによって、侵入型のゲームに共通する要素を最低限にし、ゾーンディフェンスやマンツーマンディフェンスの方が守りやすいことに気づかせようという意図が分かる。

ゲームカリキュラムでは、週1時間で秋14時間、春14時間、夏10時間のように長いスパンをかけて1つの種目に取り組んでおり¹²⁾、本来のゲーム(full game)が目指されていたといえよう。

TGfUの授業の特徴として、

- ・ゲーム(ミニゲーム)中心で授業が展開されたこと。
 - ・プレイを観察し、ゲーム理解や技能向上のために必要ならば介入したこと。
 - ・技術は基本的には個別に指導されたこと。
 - ・子どもたちに戦術的な気づきを向上させるための手立て、技術学習の必要性を認識させるための手立てとして、教師から発問が投げかけられたこと。
 - ・長いスパンで単元に取り組んだこと。
 - ・教師成長を企図したこと。
- などが挙げられる。

Ⅲ. アメリカにおけるボールゲーム指導

1. Tactical Games Approach (TGA)

TGAは、TGfUの理論に依拠して、Griffinら(1997)が考案した指導理論である。TGfUの6つの指導過程を「1 Game Form」「2 Decision Making」「3 Practice Task」の3つのステージに

再編して、理論をより分かりやすく説明することに努めた¹³⁾(図3)。また、TGfUでは言及されてこなかった、発達段階や年齢に適合した具体的なゲームの特定や系統性、指導方法を追求するようになった¹⁴⁾。

TGAの授業は、「ゲーム→発問→練習→ゲーム」という流れで展開される。

2. TGAの授業の実際

具体的にバスケットボールにみられる戦術的課題、動き方および技術を見ると、かなり高度な内容が内包されている(表1)。また、レベルをⅠからⅣに分類し、レベルごとにレッスンと戦術的課題が6から7用意されており、発問と回答が細かく示されている。ゲームはハーフコートの2対2や3対3で行うようになっている。

より具体的・実践的なゲーム指導の理論を示そうとしているために、学習者の「ゲーム理解」の重要性を軽視しているようにも見受けられる。指導者側の意図した技術や戦術が発揮できるように「修正されたゲーム」や「誇張されたゲーム」を学習者に提供することが強調されているような誤解を生じさせかねない¹⁴⁾。

土田(2011)は、この表1の要求レベルと学習者(特に未熟者)の現実はかけ離れており、これらを克服できるのは、高等学校の全国大会上位かそれ以上のプレーヤーであろうと例えている。また、TGAが対象としている学習者のレベルを

「はじめからスクリーンセットやピックアンドロールが必要とされる熟練者のゲーム様相なのである」としており、未熟者のゲームでよく起こるダンゴ状態のバスケットボールではなく、ましてやコート全面にわたってボールの争奪戦が繰り広げられボールの保持すらままならないゲームでもないとしている。さらに、我が国の学校体育が約10単位時間しかボール運動に時間を配当できない実態についてもふれ、TGAが提案しているレベルが、我が国の学校体育の実態からは大きくかけ離れていることを指摘している¹⁵⁾。

また、学習者の発達段階に応じて、容易で単純な「戦術的課題」から複雑で難解な「戦術的課題」へと線形的に積み上げていくことで、全体としてのゲームへ至るというゲームの指導観がうかがえる。このことは、従来までの「基礎」から「応用」、そしてゲームへと発展させようとした技術中心主義的なゲーム指導観と類似するものであると思われ、従来までのゲーム指導の問題点を十分に克服しきれていないと考えられる¹⁶⁾。

TGAの授業の特徴として、

- ・戦術的課題解決のためのゲームがたくさん用意されていて、発達段階に応じて活用できること。
- ・戦術的気づきを促す発問が具体的に示されていること。
- ・指導者側の意図した技術や戦術が発揮できるように仕組まれていること。
- ・ゲーム理解の重要性を軽視していること。
- ・想定している学習者のレベルが高すぎること。

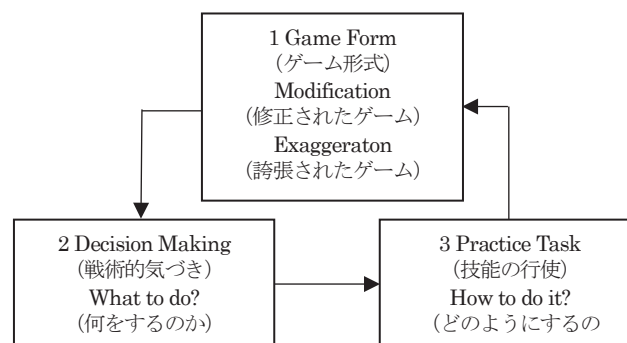


図3. Tactical Games Approach (Mitchell, Griffin & Oslin 1997, p.15)

- ・日本の学校体育の実態からは大きくかけ離れていること。
- などが挙げられる。

IV. 日本におけるボールゲーム指導の現状

1. 日本における戦術学習

戦術学習の特徴としては、技術練習と試合で

の溝を埋めることや、動きを中心とした学習をすることから「技術練習(ドリル)→戦術的課題の練習(タスク)→ルールを修正した試合(ゲーム)」といった手順で進めていくことを特徴としている。グリフィンらによれば、戦術学習としては「試合→練習→試合」(グリフィン1999、p.214)といった授業展開が提案されているが、わが国ではグリフィンの提案とは異なり、「技術練習→戦術的課題の練習→ルールを修正した試合」といった手順をたどっている¹⁷⁾。

表1 バスケットボールにみられる戦術的課題、動き方および技術 (Griffinら 1999, p.54)

戦術的課題	ボールをもたないときの動き	ボール操作の技術
〈攻撃〉 ボールの保持	ボール運びのサポート フェイクともいた場所に戻る動き	トリプルスレッド パス(チェストパス、バウンドパス、オーバーヘッドパス) キャッチング(ターゲットを示す、手を用いる、ジャンプストップ、ピボット、ジャンプステップ、ドロップステップ、ドリブル、ボールフェイク、オフフェンスリバウンド ジャンプシュート、セットシュート、レイアップ、パワーレイアップ、ショットのフォロー)
ゴールへの攻撃	ポストプレイ	
攻撃時のスペースの創出	クリアアウト、ブロック、速攻 Vカット、Lカット	スキップパス ベースボールパス
攻撃時のスペースの活用	スクリーン、ピック・アンド・ロール ギブ・アンド・ゴー	
〈守備〉 スペースを守る	ジャンプボールでの位置とり、フリースローでの位置とり、オールコートプレス	
フリースローレーンを守る	スクリーンアウト、ゾーンディフェンス、マン・ツー・マンディフェンス	リバウンド、リバウンドからのパス
ボールをとる	ボールのないサイドでのディフェンス	ボールをもっているプレイヤーに対するディフェンス
〈リスタート〉 ジャンプボール(攻撃と守備) サイドラインからのスローイン(攻撃と守備) 得点後に行うエンドラインからのスローイン		

TGfUやTGAではゲーム理解や戦術的気づきを大切に学習への転換がはかられたが、日本の戦術学習は、従来の技術練習から始めている。なぜこのような手順になってしまったのだろうか。

高橋(1994)は、めあて学習のステージアップしないことを批判し、教師の導きが不可欠であるとし、発展を意図的に導くようなドリルゲームや課題ゲームを教材として位置づけることの必要性を挙げている。〈課題ゲームの工夫〉として、課題が明確でその課題が目的的に学習されるような「課題ゲーム」(ミニゲーム)をつくりだすことであり、〈ドリルゲームの工夫〉として、個々の技能を高めるためのドリルゲームを工夫する必要がある。ドリルゲームとは本来のゲームではないが、練習内容をゲーム化したものである¹⁸⁾と説明している。教師側の指導を重視した考え方であり、このときから「技術練習(ドリル)→戦術的課題の練習(タスク)→ルールを修正した試合(ゲーム)」という手順が定着し始めたと考え

られる。

五味(2012)は日本の戦術学習について2001年から2011年までの13研究を調査しているが、学習過程の中で技術練習が授業のどこに位置づけられているかに着目すると、そのほとんどが1単位時間の前半であることを検証している¹⁹⁾。

筆者も2009年から2017年までの戦術学習に関する8研究を調査したが(表2)、そのほとんどの技術練習が1単位時間の前半に位置づけられている。中でも高校生を対象としたバスケットボールの研究では(表2-4)、学習過程の中間と最後にゲームがあり、その他の時間は攻撃では速攻やパスワークプレイ、守備ではマンツーマンディフェンスなど、ゲームを行わない時間が多く存在する。また高校生を対象としたバレーボールの研究では(表2-1)、パス、アタック、ブロック、ポジション練習と技術練習がメインになり、部活動の指導形態ではないかと思わせる学習過程もあった。日本のゲーム指導の流れは、部活動の指導の流れに大きく影響されているのではな

表2 戦術学習に関連した実践の研究

	年	研究名、研究者
1	09	戦術学習に着目したバレーボールの授業 佐藤健太
2	11	運動有能観と戦術学習に着目したゴール型ゲーム授業の実践研究 仲井順、平野智之
3	12	バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断の3対3オープンナンバーゲームへの適用可能性：小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して 鬼澤陽子、小松崎敏、吉永武史、岡出美則、高橋健夫
4	13	体育授業における戦術学習内容の検討：バスケットボール教材を中心に 馬渡洸二、松村友紀、則元志郎
5	14	小学校(中・高学年)におけるネット型ゲーム教材の開発－戦術課題の系統性を基にして－ 岡崎仁志
6	15	小中一貫教育を考えたネット型ゲームの教材開発：戦術学習による児童生徒の変容と分析 中谷荘志
7	17	小学校体育科ゴール型ボール運動単位における戦術学習の効果 村瀬浩二、小坂竜也
8	17	中学校体育授業におけるゴール型球技の戦術的知識獲得に関する考察 安倍健太郎、川合英之

いだろうか。「技術練習→ゲーム」は行動主義的学習観に立つ考え方であり、TGfUの技術指導中心のボールゲームの指導に警鐘を鳴らしたことが理解されていないように感じる。

ゲーム内で必要とされる技術は、ゲームを通して子どもがその技術の必要性を理解したうえで学習されるものである。つまり、「戦術学習」の中での技術の位置づけは子どもにとってその必要性や意味を理解するために必要である。このことから、日本において実践されている戦術学習では、授業の中での技術の位置づけが「戦術学習」としての学習過程を踏まえた上で未だ曖昧であるということがうかがえる²⁰⁾。

2. ドリルゲーム、タスクゲームの捉え方

ドリルゲームとは、ボールゲームにおける個人技能の習得や習熟を目的とした、主として記録達成のゲームである。このゲームは、①直接対戦する相手チームがいない、②自分(自チーム)や他者(相手チーム)の記録(回数や時間)に挑戦するという特徴がある。

これまで個人的技能の向上を図るために、一般的に反復練習(ドリル)が行われてきたが、すべての子どもたちが学習すべき運動に対して内発的に動機づけられているわけではないので、単調な反復練習を行わせても、意欲的な学習が行われず、学習内容の習得という本来の目的を達成することは難しかった。このような問題の解決に向けて、子どもたちのゲームに対する意欲を生かし、練習課題をゲーム化したドリルゲームが提唱されるようになった²¹⁾。

タスクゲームとは、個人及び集団の技術的・戦術的能力の育成を目的とした、課題の明確なミニゲームを意味しており、①スモール化されたゲーム(small-sized game)と、②学習課題が誇張されたゲーム(exaggeration game)を特徴としている。

これまでの授業では、反復練習の後にすぐにオフィシャルに近い試合を行うことが多かった。しかしオフィシャルに近いルールで試合を行うと、子どもにとっては課題が多すぎたり、複雑すぎたりして、練習したことがらを試合で発揮できない者が多かった、また、大きなコートで大人数によって行われる試合では、一人ひとりが学習する機会が制限されることになり、とりわけ能力の低いものは学習機会が失われていた²²⁾。

このような問題の解決に向けて、ゲームの中で発揮すべき技術的・戦術的課題に焦点をあて、ゲーム状況の中ですべての子どもに意味ある学習機会を積極的に提供するものがタスクゲームである。このようにタスクゲームの第一の要件は、習得すべき学習内容を典型的に含みもっていることにあるが、くわえて、子どもの主体的な諸条件に適合し、学習意欲を喚起するという要件を満たす必要がある²³⁾。

ドリルゲームやタスクゲームで構成する「ゲーム中心の授業」は、ともすれば教材過多になり、時間不足になってしまう。十分な時間が配当できなければ、タスクゲームに期待する学習成果もあがらない。単元の流れに沿って、タスクゲームを限定的に取り上げ、発展的・段階的に位置づける必要がある²⁴⁾。

松田(2009)は、最近よくいわれている「ドリルゲーム」や「タスクゲーム」を取り入れるという学習指導のあり方は、「楽しさ」と「技能」の合体という課題や、活用するための技能や知識の学習という点からすると、「ドリル」や「タスク」の意味が、そもそもの運動に対して「子ども自らの必要感」の中で理解できているという前提がなければ、それぞれにばらばらの活動となってしまう、教師の教えたという自己満足に陥る場合もあるという問題点を指摘している²⁵⁾。

この批判に対し、末永・川井(2009)は、局面学習は学習指導の方法論であり、ドリル・タスクゲームは教材論の範疇に属する。局面学習の立

場においても、ドリル・タスクゲームを適用することは可能であるという関係が成り立つと考えると反論している²⁶⁾。また、ドリル・タスクゲームの考え方は、授業の計画段階で、局面学習よりも教師の指導性が一層強く発揮されるという特徴があるといえる。(中略)局面学習では、ゲームで問題に直面させ、子どもたちの必要感によって練習課題を導き出そうとするため、学習において、子どもたちの主導性がより強く発揮されることになるとも述べている²⁷⁾。

鈴木(2009)は、学ばせる中身が明確だからこそ、「こうでなければならない」という戦術が規定され、教師主導の教え込み型の授業が展開されることである。いささか極論かもしれないが、「戦術先にありき」で学習が進むと、せっかくの戦術も子どもたちにとって意味あるものにならず、学んだことがゲーム場面で生かされないという事態が起こることも予想される。(中略)戦術を学ばせることを目的にすることで、ゲームから分離された戦術だけが一人歩きしてしまう危険性を私たち実践者は知っておきたいと述べている²⁸⁾。

日本の戦術学習は、教師側の指導理論や教材論を中心に展開し、ドリルゲームやタスクゲームの開発に力が注がれてきたことが分かる。今回の学習指導要領改訂のキーワードに、「主体的・

対話的で、深い学び」(アクティブ・ラーニング)が挙げられているが、学習者中心の授業にしていくためには、ドリル・タスクゲームを行う意味が学習者の必要感から取り組まれることが大切であると考ええる。日本の戦術学習では、ゲーム理解や戦術的気づきを導く発問に視点を当てられていない。また、TGfUでは、授業観察をし、必要ならば介入するという学習者の状況と文脈を考える構成主義的な学習観のもと授業がデザインされていた。学習者不在の指導者側の意図した技術や戦術が発揮できるように仕組まれている学習過程に陥ってはいないだろうか。日本の戦術学習を再考する必要があるだろう。

3. 提案したバットレスベースボールゲームの学習過程

筆者が関わったバットレスベースボールゲームの学習過程は、1時間目にオリエンテーション、2時間目にバット有りの試しのゲーム、3～6時間目にバットレスベースボールを4時間行い、つねに攻防を念頭に置き、3・4時間目は出塁課題の遂行と阻止、5・6時間目は進塁課題の遂行と阻止を課題とし、7・8時間目はバット有りゲームを行うというものであった(図4)。

	① ②	③ ④ ⑤ ⑥	⑦ ⑧
0 ↓ 50	① Thinkingベースボールの学習の仕方 (オリエンテーション) ② 試しのゲーム 【バット有り】	③・④ 3塁へ1塁ランナーを進めよう (阻止しよう) 【バットレス】 全員攻撃 ⑤・⑥ 3塁ランナーをホームに返そう (阻止しよう) 【バットレス】 3アウト制	⑦・⑧ 打ったり投げたりして攻防しよう 【バット有り】

図4. バットレスベースボールの学習過程

高橋(2009)は、ネット型の「ワンキャッチ・ファウストボール」を取り上げ、このゲームはタスクゲームとして開発されたものであるが、小学校段階であれば、単元教材(メインの教材)としても十分活用できると述べている²⁹⁾。筆者はソフトボールで行われる、タイブレイクのようなゲームをタスクゲームと捉えていたが、この考え方からすれば、バット操作が難しいから、バットレスにすることは、タスクゲームとしての位置づけにもなり、小学校段階ではメインゲームにもなりうるということになるだろう。今回は中学2年生での実践なので、タスクゲームという見方をすることができる。しかし、レシーブが難しいからキャッチをすとか、バット操作が難しいからバットレスにするということで、メインゲームではなく、タスクゲームだとすみ分ける意味があるのだろうか。ゲーム構造は全く変えずに、技術的に1つ易しくしただけである。あくまでもタスクゲームとは、ハーフコートのアウトナンバーで行うゲームのように課題解決のための誇張されたゲームと捉えたいのである。

今回提案したバットレスベースボールゲームと他の戦術学習の研究との違いは、1単位時間が「ドリルゲーム→タスクゲーム→メインゲーム」という流れではなく、単元全体の学習過程が「メインゲーム→メインゲーム(タスクゲーム)→メインゲーム」という流れになっている点である。また、授業の始めにウォーミングアップとしてキャッチボールやバッティング練習等を行ったが、ドリルゲームとしてのゲーム化したものは行っていない。メインゲーム中心に学習を進め、ゲーム理解を促し、ゲームの文脈の中で戦術的気づきを生むことをねらったものである。

上記の学習過程において、進塁課題解決場面の出現頻度は、ランナー3塁の場面が少ないが、通常のゲームにおいても進塁場面が多く出現していることから、敢えてランナーを置いたタスクゲームは必要ないといえる。

3から6時間目のバットレスにおいては、1塁側へのボールの送り出しが見られるが(表3)、バツ

表3 進塁課題解決場面の頻度とバッターのボールの送り出し方向

3 時間目 (回)

AvsB	出現回数		1塁側	真ん中	3塁側
ランナーなし	7	a			
		b		2	3
		c	1		1
ランナー1塁	11	a			
		b	3	5	3
		c			
ランナー3塁	4	a			
		b		3	
		c			1
ランナー1・3塁	7	a			
		b		4	2
		c	1		

表4 進塁課題解決場面の頻度とバッターのボールの送り出し方向、進塁阻止率

7 時間目 (回)

AvsB	出現回数		1塁側	真ん中	3塁側
ランナーなし	8	a		2	2
		b		2	1
		c		1	
ランナー1塁	14	a		3	2
		b		3	3
		c		2	1
ランナー3塁	2	a			
		b		1	1
		c			
ランナー1・3塁	16	a	1	2	
		b		6	1
		c		4	2

進塁阻止率

	進塁阻止場面(回)	進塁阻止(回)	進塁阻止率(%)
B	8	3	37.5
C	8	2	25.0

ト有りの7・8時間目では、1塁側へのボールの送り出しがほとんど見られない。バットをコントロールして右方向へ打つことが難しかったと考えられる(表4)。バットレスのときに、ランナー1塁の場面で送りバントが出現しているが、生徒たちは有効であると感じたようであり、バット有りのときにもバント作戦を使う姿が見られた。

バッターのボールの送り出しに関して、原田らのベースボール型の分析³⁰⁾を参考にし、どの状況において、どの位置にボールを送り出しかを、下図のように分類した(図5)。

また、3アウト制になった5時間目以降から、進塁阻止場面とその成功率を進塁阻止率として計算した。進塁阻止場面は、ノーアウトかワンアウトで、ランナー1塁、3塁、1・3塁の場면을カウントした。

進塁阻止率に関しては、3割前後が多いが、バッターのボールの送り出しがどの方向かにより、阻止しやすくなるかどうか左右されていた³¹⁾。

山田は、ベースボール型ゲームにおいてタスクゲームは必要不可欠な活動ではない³²⁾と述べているが、ドリルゲームやタスクゲームに時間を取られ、メインゲームが少ししかできない状況を考えると、目的と手段が入れ替わっているといわざるを得ない。バットレスベースボールの授業結果を見てもメインゲームの中にリアルな課題が現れ、出塁・進塁課題解決場面は十分出現した³³⁾。

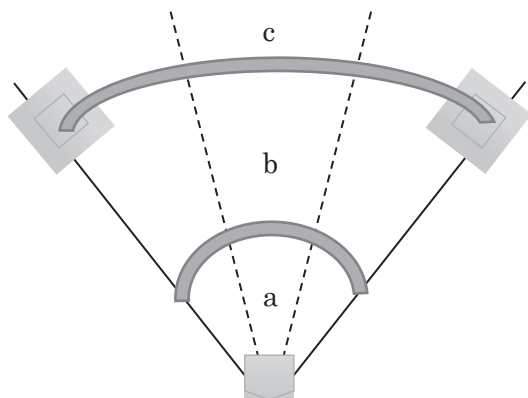


図5. ボールの送り出しの方向

生徒の感想から、ゲーム理解の深まりと、戦術的気づきや意思決定がなされていた様子が分かる。作戦タイムの時間を取らなくても、自然と生徒たちが話し合う姿が見られた。まさにアクティブ・ラーニングである。「いま・ここ」の状況と文脈を考え、共有したプレイが展開されたということであろう³⁴⁾。

V. まとめ

TGfUやTGAでは、ゲーム中心の授業が展開されている。そこには、ゲーム理解や戦術的気づきを促すゲームと発問が準備されていた。しかし、あくまでも本来のゲーム(full game)をめざして取り組まれているといえる。TGfUには、教師成長という視点があり、授業やゲームの状況と文脈を捉えて柔軟に対応していくという構成主義的な学習観であった。

日本の戦術学習では、ドリルゲームという技術練習からタスクゲームという修正されたゲームを行い、最後にメインゲームを行うという1単位時間の授業の流し方が定着している。ゲーム理解や戦術的気づきへの視点が薄く、戦術的意思決定を促すタスクゲームの開発に力が注がれてきた。Bunker and Thorpeが提唱したTGfUは、技術指導中心のボールゲームの指導に警鐘を鳴らし、従来の指導法を批判的に捉え、学習者の“なぜ”を喚起する前に、“どうやって”というゲームの競争方法を先取りしすぎたことから出発していた。日本の戦術学習は、従来の指導方法に戻ってしまっているのではないだろうか。

日本の体育学習では、1つのボールゲームの単位に取り組む時間は、8から10時間程度である。その短い時間の中で、飛躍的に技能の向上をめざすことは、期待できないであろう。授業デザインとして、学習者がメインゲームを楽しみながら、ゲーム理解と戦術的気づきをなし、意思決定していけるようにしていく方向性が適してい

ると考えられる。そのためには、学習内容の精選と戦術的気づきを促す発問、意思決定できる場面の演出などを企図した授業デザインが必要になるだろう。ボールゲームの分類から、各型に共通した競争目的や競争課題から学習内容を精選し、あくまでもメインゲームの中で観察し、ゲーム理解と戦術的気づきを促す発問で支援し、意思決定とパフォーマンスへと導いていくことである。

そして、そのような授業デザインをしていくためには、教師の成長という視点を考える必要があるのではないだろうか。当たり前と思われているボールゲーム指導に、実践の中から違和感を覚えるという意味での成長である。その成長の中で、敢えてタスクゲームという別のゲームを用意するのではなく、メインゲームの中でゲーム理解と戦術的気づきと意思決定ができるように授業デザインできることを共有できればと思うのである。

VI. 今後の課題

日本の戦術学習におけるドリルゲームとタスクゲームの意味について考察してきたが、現場で授業を行っている教師たちが、1時間の授業中の忙しさに気づくことや、いま行っていることへの“当たり前”をカッコに入れて、いまを省察することであろう。また、ゲームの流れの観察から、子どもたちのつまずきや気づきを見取る教師力の向上に関する研究を推進していく必要があるだろう。

バットレスベースボールの学習過程は、生徒たちのゲーム理解や戦術的気づきを促す学習過程であることが明らかになったが、ゲームにおける状況判断や意思決定がどうなされたのか。ゲームの中でのパフォーマンスの分析や、生徒たちの会話を分析するなど、より具体的な意味を捉えた研究の必要性があるだろう。

注

- ^{注1} バットレスゲームとは、打者はバットを使わず手でボールを送り出す方法。

文献

- ¹⁾ 高橋健夫, 岡出美則, [監訳]『ボール運動の指導プログラム』大修館書店, (1999).
- ²⁾ 木原成一郎, 『イギリスの1980年代における体育カリキュラム開発の研究』-「理解のために球技授業」アプローチの検討を中心に- 広島大学学校教育学部紀要 第I部第21巻, p.52 (1999).
- ³⁾ 土田了輔, 『分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能感と戦術的状況判断能に及ぼす影響』上越教育大学研究紀要 Vol.29, p.301 (2010).
- ⁴⁾ 木原成一郎(前掲), p.52(1999).
- ⁵⁾ 木原成一郎(前掲), p.52(1999).
- ⁶⁾ 木原成一郎(前掲), p.52(1999).
- ⁷⁾ 岡出美則, 吉永武史, 『イギリスのゲーム理解のための指導論(TGfU)-戦術学習の教科内容とその方法論検討に向けて-』筑波大学体育科学系紀要23, p.24(2000).
- ⁸⁾ 木原成一郎, (前掲), p.52(1999).
- ⁹⁾ 岡出美則, 吉永武史, (前掲), p.26(2000).
- ¹⁰⁾ 木原成一郎, (前掲), p.54(1999).
- ¹¹⁾ 岡出美則, 吉永武史, (前掲), p.28(2000).
- ¹²⁾ 岡出美則, 吉永武史, (前掲), p.25(2000).
- ¹³⁾ Griffinら 高橋健夫・岡出美則, [監訳]『ボール運動の指導プログラム 楽しい戦術学習の進め方』大修館書店, p.14(1999).
- ¹⁴⁾ 宗野文俊, 『学校体育におけるボールゲームの指導理論に関する研究: フラッグフットボールを中心にして』北海道大学博士(教育学)学位論文, p.59(2015).
- ¹⁵⁾ 土田了輔, 『学校体育におけるボールゲームの指導論』学習内容の開発研究 星雲社, pp.53-54 (2011).
- ¹⁶⁾ 宗野文俊, (前掲), p.66(2015).
- ¹⁷⁾ 近藤智靖, 平野宗, 鈴木麻友美, 藤木雄太, 鈴木加奈, 出井雄二, 『小学校バスケットボール授業における戦術学習プログラムの有効性の検証』白鷗大学論集 第23巻 第1号, p.110.
- ¹⁸⁾ 高橋健夫, 『ゲームの授業を創る』体育科教育第42巻第2号, pp.16-18(1994).
- ¹⁹⁾ 五味未菜子, 『子どもの発達段階に応じたボールゲームカリキュラムに関する一考察-「戦術学習」への緩やかな接続を目指して-』東京学芸大学2012年度卒業研究, p.12(2012).
- ²⁰⁾ 五味未菜子, (前掲), p.12(2012).
- ²¹⁾ 末永祐介, 川井明, 『「ドリルゲーム」と「タスクゲーム」は、何がどう違うのか?』体育科教育第57巻第4号, p.38(2009a).
- ²²⁾ 末永祐介, 川井明, (前掲), p.38(2009a).
- ²³⁾ 末永祐介, 川井明, (前掲), pp.39(2009a).

- ²⁴⁾ 末永祐介, 川井明, (前掲), p.39-40(2009a).
- ²⁵⁾ 松田恵示, 『「戦術学習」から「局面学習」へ』体育科教育第57巻第4号, p.24(2009).
- ²⁶⁾ 末永祐介, 川井明, 『「ドリル・タスクゲーム」への批判に答える』体育科教育第57巻第6号, p.70(2009b).
- ²⁷⁾ 末永祐介, 川井明, (前掲), p.71(2009b).
- ²⁸⁾ 鈴木 聡, 『「戦術」学習と「種目」の学習の比較から、これからのボール運動を考える』体育科教育第57巻第4号, p.28(2009).
- ²⁹⁾ 高橋健夫, 『こう変えなければならない「ボール運動・球技の授業」』体育科教育第57巻第2号, p.18(2009).
- ³⁰⁾ 原田憲一ら, 『ボール運動(ベースボール型)の教材開発研究』岐阜大学教育学部研究報告、教育実践研究18, pp.65-73(2016).
- ³¹⁾ 濱田敦志, 『子どもたちがゲーム理解をするベースボール型ゲームの授業デザイン』松本大学研究紀要第16号, p.100(2018).
- ³²⁾ 山田満, 『戦術的気づきを導くベースボール型の実践研究－小学校高学年の授業実践を通して－』愛知教育大学保健体育講座研究紀要 学位(修士)論文, pp.72-74(2013).
- ³³⁾ 濱田敦志, (前掲), p.101(2018).
- ³⁴⁾ 濱田敦志, (前掲), p.101(2018).